राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2016 (प्रारूप) के प्रस्ताव में चर्चा के लिए कुछ बिन्दु

अर्चना मेहेंदले एवं राहुल मुखोपाध्याय




2015-16 में शिक्षा की नई राष्ट्रीय नीति पर बड़ी तेज गति से और व्यापक स्तर पर परामर्श किए गए। उसके बाद पिछले साल के अन्त तक यह प्रक्रिया धीमी पड़ गई। मानव संसाधन विकास मंत्रालय ने घोषणा की कि नीति का प्रारूप तैयार करने के लिए एक समिति स्थापित की जाएगी और टी.आर.एस. सुब्रह्मण्यम समिति की रिपोर्ट को एक इनपुट के रूप में ही लिया जाएगा। मंत्रालय की आधिकारिक वेबसाइट न तो नई समिति के सदस्यों के नाम सूचीबद्ध करती है और न ही उस नीति का कोई प्रारूप पेश करती है जो निर्माणाधीन है। इस लेख में हम कुछ महत्वपूर्ण बिन्दुओं पर चर्चा करेंगे जो मानव संसाधन विकास मंत्रालय के नोट में बताए गए हैं और जिसे राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2016(प्रारूप) के लिए कुछ इनपुट की संज्ञा दी गई है और साथ ही प्रस्तावित प्रावधानों को प्रभावित करने वाली कुछ बातों पर चर्चा करेंगे।

1. 'राष्ट्र स्तर पर सन 2000 से 6 से 13 वर्ष के स्कूल न जाने वाले बच्चों के प्रतिशत में महत्वपूर्ण रूप से कमी आई है। तथापि स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या अभी भी ज्यादा है। प्राथमिक शिक्षा की तुलना में उच्चतर प्राथमिक और माध्यमिक शिक्षा में अपेक्षाकृत घटा हुआ नामांकन भी एक चिन्ता का विषय है। सार्वभौमिक माध्यमिक शिक्षा हासिल करने के लिए बुनियादी से माध्यमिक स्तर में विद्यार्थियों के आगे बढ़ने को सुनिश्चित करना और माध्यमिक स्तर से उच्चतर माध्यमिक तथा तृतीयक शिक्षा तक आगे बढ़ना भी चुनौती बना हुआ है'(पृ. 8)।

विचार-विमर्श

'विद्यार्थियों के आगे बढ़ने' की चुनौती की अभिव्यक्ति बच्चों के विभिन्न समूहों और शिक्षा के विभिन्न स्तरों में मौजूद अन्तर को अनदेखा करती सी प्रतीत होती है (गोविन्दा एवं बन्दोपाध्याय, 2011: Zones of Exclusion)। दोनों तंत्रगत बहिष्करण (प्रेरित करने वाले कारकों के सन्दर्भ में) और विभिन्न प्रकार की असुविधाएँ (भौगोलिक और वर्णनात्मक तथा गैर-वर्णनात्मक सामाजिक वर्गीकरण) इस तरह के निरूपण में अनदेखे रह जाते हैं। हाल के अध्ययनों से पता चलता है कि हालाँकि बच्चों के निःशुल्क और अनिवार्य शिक्षा अधिनियम, 2009 (आर.टी.ई. अधिनियम) में एक अनिवार्य विधायी रूपरेखा प्रदान की गई है, पर वंचित बच्चों को बेहद असमान शर्तों पर शिक्षा में शामिल किया जाता है (डायर, 2013)। आर.टी.ई. अधिनियम (खण्ड 4) में, स्कूल में भर्ती नहीं हुए बच्चों या विशेष प्रशिक्षण के माध्यम से प्रारम्भिक शिक्षा तथा अपनी आयु के अनुसार नामांकन प्राप्त नहीं करने वाले बच्चों के लिए जो विशेष प्रावधान है, उस पर विशेष रूप से जोर देने की आवश्यकता है।

2. 'विद्यालयी शिक्षा में सबसे बड़ी चुनौती विद्यार्थियों के सीखने के असन्तोषजनक स्तर से जुड़ी हुई है। कक्षा III,V,VIII और X को शामिल करते हुए राष्ट्रीय उपलब्धि सर्वेक्षण (एन.ए.एस.) यह बताते हैं कि विद्यार्थियों के एक बड़े भाग का स्तर अधिगम के अपेक्षित स्तर के बराबर नहीं है। प्राथमिक और उच्च प्राथमिक स्तरों पर अधिगम की खराब गुणवत्ता माध्यमिक स्तर पर विद्यार्थियों के अधिगम की प्रक्रिया को प्रभावित करती है। माध्यमिक स्तर पर अधिगम की खराब गुणवत्ता कॉलेज/विश्वविद्यालय के वर्षों तक पहुँच जाती है जिसके कारण उच्चतर शिक्षा के क्षेत्र में अधिगम के घटिया परिणाम सामने आते हैं।

   विद्यालयी शिक्षा की असन्तोषजनक गुणवत्ता के लिए कई कारक जिम्मेदार हैं। इनमें कुछ इस प्रकार हैं - ऐसे स्कूलों की संख्या बहुत ज्यादा है जो विद्यालय के लिए निर्धारित मानकों और मानदण्डों के अनुरूप नहीं हैं; विद्यार्थियों और शिक्षकों की अनुपस्थिति; शिक्षकों के अभिप्रेरणा स्तर और प्रशिक्षण में गम्भीर अभाव जिसके परिणामस्वरूप शिक्षक गुणवत्ता और प्रदर्शन में कमी आना; शिक्षा में सूचना और संचार प्रौद्योगिकियों के उपयोग में धीमी प्रगति; कार्मिक प्रबन्धन का उचित उपयोग न होना; निगरानी और कार्य निष्पादन की देखरेख पर समुचित ध्यान न दिया जाना आदि। गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करने में सरकारी तन्त्र के स्कूलों की स्पष्ट असफलता ने बड़ी संख्या में निजी स्कूलों के इस क्षेत्र में प्रवेश को बढ़ाया है। इनमें से बहुत से स्कूल ऐसे हैं जिनमें बुनियादी अवसंरचना, सीखने के माहौल और सक्षम शिक्षकों का अभाव है' (पृ. 9)।

विचार-विमर्श

ऐसा लगता है कि शिक्षा की गुणवत्ता के बारे में समझ बहुत सीमित है और मुख्य रूप से सीखने के परिणामों पर सीमित है। विद्वानों ने इस बात पर जोर दिया है कि आर.टी.ई. अधिनियम में भी 'गुणवत्ता' को अपर्याप्त रूप से सम्बोधित किया गया है, जिसमें गुणवत्ता को सिर्फ स्कूल पर आधारित इनपुट के मानकों, गुणवत्ता के वर्तमान प्रावधान में अपर्याप्त अन्तर-मानदण्ड संयोजन, वांछित मानदण्डों का प्रतिनिधित्व करने के लिए प्रावधानों की अपर्याप्तता के आधार पर समझा गया है। हालाँकि इसे अनिवार्यतः सिर्फ सीखने के परिणामों पर ध्यान केन्द्रित करते हुए सम्बोधित नहीं किया गया है। 'शिक्षा की गुणवत्ता' के लिए एक ऐसी बहुआयामीय रूपरेखा की आवश्यकता है जो अग्रलिखित बातों के विश्लेषण पर आधारित हो (i) विभिन्न प्रदाताओं में गुणवत्ता की बहुविध किन्तु तुलनीय व्याख्याएँ (सरकारी और निजी प्रदाताओं के बीच गुणवत्ता के अन्तर के मुद्दे से सम्बन्धित) और अभिगम समूहों (वंचित समूहों के लिए विविध आकांक्षाओं और शैक्षणिक सन्दर्भों के मुद्दे से सम्बन्धित); और (ii) शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार के लिए आवश्यकता के अनुसार प्रणाली के स्तरों और संस्थानों के बीच अन्तर-सम्बन्ध (सीखने के उन्नत परिणामों सहित) (c.f.Mehendale, 2014)।

सीखने के परिणामों पर बहुत ध्यान देने वाली बात पाठ्यचर्या और आकलन से सम्बन्धित सिफारिशों में भी दिखाई देती है। जो यह सुझाती हैं कि 'पाठ्यचर्या ऐसी होनी चाहिए जो विद्यार्थियों को अधिगम परिणामों में उत्कृष्ट उपलब्धि के अवसर प्रदान कराए और जिसकी तुलना उच्च कार्य निष्पादन अन्तर-राष्ट्रीय शिक्षा प्रणाली में विद्यार्थी अधिगम परिणामों से की जा सके' (पृ. 21)।

बुनियादी ढाँचे के मानकों को कम करने की अनुमति के सन्दर्भ में आर.टी.ई. अधिनियम में संशोधन करने और सीखने के परिणामों को शामिल करने का प्रस्ताव समस्यापूर्ण है। सबसे पहले तो अधिगम के परिणामों की अवधारणा को अकादमिक योग्यता के रूप में देखना आर.टी.ई. अधिनियम की धारा 29 के अन्तर्गत बताए हुए पाठ्यक्रम के उद्देश्य के खिलाफ है। जिसमें कहा गया है कि शिक्षा बच्चों के सर्वांगीण विकास के लिए है और उन्हें अपनी पूरी क्षमता का एहसास करने में मदद करने के लिए है। दूसरे, कानून में अधिगम के परिणामों को शामिल करना जोखिम भरा है क्योंकि अनुपालन में विफल होने के कानूनी परिणाम होंगे। नीति के प्रस्ताव में अधिगम के परिणामों को पाने की असफलता को शिक्षक के प्रदर्शन और शिक्षकों की जवाबदेही के साथ जोड़ने की बात कही गई है। अधिगम के परिणाम न पाने में विद्यार्थियों की अक्षमता जटिल कारकों का परिणाम है और इसके लिए शिक्षकों को पूरी तरह जिम्मेदार ठहराना अनुचित होगा।

3. साम्यता के मुद्दे (पृ. 10-11) और 'आर.टी.ई अधिनियम के अधिनियम के खण्ड 12 (1) (सी) के सरकारी सहायता प्राप्त अल्पसंख्यक संस्थाओं (धार्मिक और भाषायी) में विस्तार सम्बन्धी मामले की आर्थिक रूप से कमजोर वर्गों के प्रति बड़ी-बड़ी राष्ट्रीय प्रतिबद्धताओं के मद्देनज़र जाँच की जाएगी' (पृ. 20)।

   'आर.टी.ई. अधिनियम द्वारा निर्धारित मानदण्डों के दायरे में राज्य, स्थानीय दशाओं के मद्देनजर अवसंरचना के डिजाइन एवं उसकी योजना बनाने में लचीलापन बरत सकेंगे। स्थानीय दशाओं के अनुरूप 'वैकल्पिक स्कूलों', जो अत्यधिक रूप से वंचित एवं विस्थापित बच्चों की विशेष श्रेणियों तथा कठिन परिस्थितियों में रहने वाले उन बच्चों के लिए शैक्षिक हस्तक्षेप उपलब्ध कराते हैं, हेतु यदि आवश्यक हुआ तो आर.टी.ई. अधिनियम में संशोधन के माध्यम से स्थानीय मापदण्ड तैयार किए जाएँगे' (पृ. 19)।

   'पढ़ाई बीच में छोड़ देने वाले और काम-काजी बच्चों को बिना पूर्णकालिक औपचारिक स्कूलों में उपस्थित हुए अपनी पढ़ाई करने में समर्थ बनाने के लिए मुक्त स्कूली शिक्षा सुविधाओं का विस्तार किया जाएगा' (पृ.20)।

विचार-विमर्श

आर.टी.ई.अधिनियम के कई प्रावधान हैं जो साम्यता सम्बन्धी सरोकारों को सम्बोधित करते हैं। आगे दी गई तालिका इसका सार प्रस्तुत करती है :

हालाँकि सरकार द्वारा सहायता प्राप्त अल्पसंख्यक संस्थानों (धार्मिक और भाषायी) के लिए आर.टी.ई. अधिनियम की धारा 12 (1) (C) के विस्तार का विचार एक अच्छी बात है, लेकिन एन.ई.पी. को आर.टी.ई. में मौजूद साम्यता के प्रावधानों पर इन उपयुक्त उपायों पर भी जोर देना चाहिए :

अधिनियम के प्रावधान	आदेश की प्रकृति	मुख्य अवधारणा	सहायक अवधारणा
4	स्कूल में भर्ती नहीं हुए बच्चों या विशेष प्रशिक्षण के माध्यम से प्रारम्भिक शिक्षा तथा अपनी आयु के अनुसार नामांकन पूरा नहीं करने वाले बच्चों के लिए विशेष प्रावधान है	साम्यता (स्कूल के बाहर वाले बच्चों पर ध्यान देना - मुख्य रूप से उपेक्षित समूह से)	गुणवत्ता (विशेष प्रशिक्षण और उसके तरीके के रूप में)
8 (c) 9 (c) 9 (k)	कमजोर वर्गों और वंचित समूहों के बच्चों के खिलाफ भेदभाव की रोकथाम प्रवासी परिवारों के बच्चों के प्रवेश सुनिश्चित करना	साम्यता	जवाबदेही
12 (1) (c)	कमजोर वर्गों और वंचित समूहों के बच्चों के लिए निजी स्कूलों में 25% का प्रावधान	साम्यता	विनियमन
12 (2)	सरकार द्वारा स्कूलों के व्यय के 25% प्रतिपूर्ति का प्रावधान	साम्यता	विनियमन

क) हाशिए पर गए समूहों (विशेषकर वंचित समूहों) का मुख्यधारा की स्कूली शिक्षा में एकीकरण;

ख) सभी प्रकार के स्कूलों में स्कूल के भीतर होने वाले भेदभाव को सम्बोधित करना;

ग) 12 (1) (C) के लिए पर्याप्त और समय पर वित्त पोषण सुनिश्चित करके अपनी प्रतिबद्धता को मजबूत करना (निजी स्कूलों के लिए प्रतिपूर्ति के मामले में 25% प्रावधान के लिए);

घ) सरकारी और निजी दोनों स्कूलों में विशिष्ट प्रावधानों के अनुपालन के लिए उत्तरदायित्व और विनियमन।

गम्भीर रूप से वंचित और प्रवासी बच्चों के लिए 'वैकल्पिक स्कूलों' के मामले की समीक्षा आर.टी.ई. प्रावधानों के अनुसार भौतिक इनपुट और प्रतिमानों के मानकों पर तथा स्कूल की बुनियादी अवसंरचना के मानकों पर की जानी चाहिए। 'वैकल्पिक स्कूल' वंचित और प्रवासी बच्चों के लिए विभेदित (कम गुणवत्ता वाले) शिक्षा प्रदान करने का तरीका नहीं बनना चाहिए। यही बात 'स्कूल छोड़ने और कामकाजी बच्चों के लिए मुक्त स्कूल प्रणाली' पर भी लागू होती है।

4. अभिशासन और प्रबन्धन (पृष्ठ 12) -

> 'शिक्षा प्रणाली और संस्थाओं में विशेषकर तृतीयक शिक्षा के स्तर पर शासन और प्रबन्धक का मामला प्रदायकों, कार्यक्रमों और पोषण के तरीकों की बहुलता के आने के साथ ही जटिलता आ गई है...
>
> स्कूल और उच्चतर शिक्षा के उप-क्षेत्रों में घोर वाणिज्यीकरण मौजूद है जैसा कि निजी शिक्षण संस्थाओं में प्रवेश के लिए लगाए गए शुल्कों से परिलक्षित होता है। अवमानक शिक्षण संस्थाओं की भरमार से शिक्षा प्रणाली की साख में कमी आई है'।

विचार-विमर्श

पहला प्रेक्षण विद्यालय शिक्षा के लिए भी सही है। निजी गैर-अनुदानित स्कूल अब 'विविध शुल्क (फीस) संरचनाओं के साथ अलग-अलग प्रकार का संचालन करते हैं, ये स्कूल कम फीस से उच्च वर्गीय, उच्च फीस वाले स्कूल' और 'स्वैच्छिक संगठनों, मिशनरियों, परोपकारी निकायों या व्यक्तिगत मालिकों द्वारा व्यावसायिक उद्यमों के रूप में चलाए जा सकते हैं' (श्रीवास्तव, नोरोन्हा और फैनेल, 2013:4)।

इसके अलावा वैकल्पिक स्कूल, प्रगतिशील स्कूल और धर्मार्थ न्यासों, नई उम्र के शैक्षिक उद्यमियों (edupreneurs) तथा विभिन्न प्रकार के कॉर्पोरेट निकायों द्वारा चलाए जाने वाले स्कूल हैं जो स्कूल-शृंखला या स्कूल फ्रेंचाइजी चलाते हैं। शिक्षा सेवा प्रदाताओं की संख्या भी महत्वपूर्ण रूप से बढ़ी है। एक अध्ययन के अनुसार इस प्रकार के शिक्षा सेवा प्रदाता 'हाल के वर्षों में भारतीय शिक्षा परितंत्र का महत्वपूर्ण हिस्सा बन गए हैं' जो 'कई प्रकार की सेवाएँ प्रदान करते हैं जैसे शिक्षक व प्रबन्धन प्रशिक्षण/कार्यशालाएँ, पाठ्यचर्या प्रबन्धन, शैक्षणिक क्रियाकलाप और पद्धतियाँ' (गर्ग, 2011:35)। इस प्रकार पाठ्यक्रम और स्कूल सम्बन्धी विभिन्न उत्पादों और सेवाओं का वित्त पोषण और वितरण दोनों ही अब जटिल संस्थागत प्रणालियों के माध्यम से होता है जिसमें शिक्षा बाजारों पर ध्यान केन्द्रित करने वाली उद्यम पूँजी कम्पनियाँ, कई प्रकार की सार्वजनिक-निजी भागीदारियाँ और स्कूलों के

औपचारिक संस्थागत ढाँचे के साथ मौजूद अनौपचारिक/छाया संस्थागत रूपरेखा के माध्यम से सामाजिक प्रभाव के निवेश शामिल हैं।

इसलिए उपर्युक्त स्थिति के लिए पर्याप्त और प्रभावी नियामक वातावरण पर बल देने की आवश्यकता है। यह अत्यन्त उपेक्षित क्षेत्र है। अभिशासन और प्रबन्धन अनुभाग भी आर.टी.ई. अधिनियम के साथ सभी कार्यक्रमों और योजनाओं (एस.एस.ए.सहित) की सुसंगतता पर जोर नहीं देता; इस तरह का आदेश एस.एस.ए. के कार्यान्वयन के लिए संशोधित रूपरेखा में निर्दिष्ट किया गया है (SSA, 2011; see, especially Chapter 7: Management and Monitoring)।

5. 'सुविधा वंचित वर्गों से सम्बन्धित बच्चों पर विशेष ध्यान देते हुए प्रारम्भिक शिक्षा में सुगमता से शामिल होने के लिए 4 से 5 वर्ष के आयु वर्ग के सभी पूर्व स्कूली बच्चों के लिए आवश्यक अधिगम और विकासात्मक तैयारी स्तर को हासिल करना सुनिश्चित करने के लिए शुरुआती बाल्यावस्था शिक्षा सेवाओं का विस्तार करना (पृ.15)।

विचार-विमर्श

यह बात अच्छी है कि नीति के प्रस्ताव छोटे बच्चों की शिक्षा पर बहुत अधिक जोर देते हैं और यह प्रावधान अनुच्छेद 21A में शामिल नहीं था। यद्यपि नीति प्रारम्भिक शिक्षा पर बहुत जोर देती है तथापि इस प्रस्ताव में कुछ समस्याएँ हैं। पहली, इसमें चार से पाँच साल के बच्चों की बात कही गई है जो पहली कक्षा में शामिल होने वाले बच्चों की आयु (छह साल) के साथ मेल नहीं खाती। प्रारम्भिक देखभाल और शिक्षा में देखभाल वाले आयाम को छोड़ दिया गया है। एक समर्पित शिक्षक के लिए संसाधन जुटाने के लिए फंड आबंटित करने की बजाय आँगनवाड़ी के कार्यकर्ता पर ई.सी.ई. प्रदान करने का बोझ डाल दिया गया है। एक ओर तो ई.सी.ई. के प्रावधान विभिन्न जरूरतों के लिए पहुँच, समावेशन और जवाबदेही के लिए प्रतिबद्ध हैं तो दूसरी ओर ई.सी.ई. के लिए लक्षित आधार पर व्यवस्था कराने की प्रतिबद्धता द्वारा नकार दिया गया है।

6. 'राष्ट्रीय शिक्षा नीति (एन.ई.पी.), 2016 एक ऐसी विश्वसनीय और उच्च प्रदर्शनकारी शिक्षा प्रणाली पर विचार करती है जो सभी के लिए समावेशी गुणवत्तायुक्त शिक्षा व सीखने के जीवनपर्यन्त अवसर सुनिश्चित करें तथा ऐसे विद्यार्थी/स्नातक तैयार करें जो उन ज्ञान, दक्षताओं, भावों और मूल्यों से लैस हों जो तेजी से बदल रहे वैश्वीकरण, ज्ञान-आधारित अर्थव्यवस्था और समाज की आवश्यकताओं के लिए अपेक्षित हैं' (पृ.14)।

विचार-विमर्श

इस विजन के शब्द अपने में सब कुछ समो लेते हैं और इनमें सारे सही अर्थ देने वाले शब्द समाहित हैं। यह 2030 के एजेंडा और चिरकालिक विकास के लक्ष्यों के तहत हमारी अन्तर-राष्ट्रीय प्रतिबद्धताओं को दर्शाता है। हालाँकि इनमें कुछ अन्तर्निहित चिन्ताएँ हैं और यह स्पष्ट नहीं है कि ये कैसे हल होंगी। उदाहरण के लिए, यदि वैश्विक अर्थ व्यवस्था में एकीकृत होने का विजन योग्यता के विचार तक पहुँचा जो कि सामाजिक न्याय और साम्यता के विचार के प्रतिकूल है तो समावेशी गुणवत्तापूर्ण शिक्षा का विचार प्रभावित हो सकता है। इस विजन को विशेष रूप से नीति के प्रावधानों के जरिए लागू किया जाना चाहिए ताकि उनके कार्यान्वयन में मदद मिल सके।

7. 'प्रत्येक राज्य कम नामांकन एवं अपर्याप्त अवसंरचना वाले स्कूलों की पहचान करने के लिए स्कूल कार्यनीति पर बड़े पैमाने पर कार्य करेगा। जहाँ भी सम्भव होगा भौतिक एवं अवसंरचनात्मक संसाधनों, बेहतर शैक्षिक कार्यप्रदर्शन एवं लागत प्रभावी प्रबन्धन के इष्टतम उपयोग के लिए मौजूदा अव्यवहार्य स्कूलों को समेकित स्कूलों में परिवर्तित करने के प्रयास किए जाएँगे। जब स्कूलों का विलय कर दिया जाएगा तब उन्हें एक ही परिसर में स्थापित किया जा सकेगा। राज्यों के परामर्श से आर.टी.ई. अधिनियम में ढील दिए बिना विलय एवं समेकन हेतु सामान्य दिशानिर्देश तैयार किए जाएँगे। यह समेकन देश को सामने दिखाई देने वाले भविष्य में एक-कक्षा एक-मानक की प्राप्ति में समर्थ बनाएगा' (पृ.20)।

विचार-विमर्श

यहाँ 'आर.टी.ई. अधिनियम में ढील दिए बिना' पर ध्यान दिया जाना चाहिए। स्कूल और शिक्षक संसाधनों को तर्कसंगत बनाने के लिए दृष्टिगत वर्तमान प्रयासों के सन्दर्भ में यह

आर.टी.ई. के मानकों को बाधित कर रहा है। उदाहरण के लिए कुछ छोटी ग्रामीण/आदिवासी बस्तियों के अल्पसंख्यक स्कूली बच्चे इसलिए कष्ट उठा रहे हैं क्योंकि स्थानीय स्कूलों को बड़े समुदायों की सुविधा के लिए ऐसे स्कूलों के साथ मिला दिया गया है जो दूर स्थित हैं। इसी प्रकार आर.टी.ई. के मानक न्यूनतम सुझाव हैं। पर लगता है कि राज्य के प्रयास आर.टी.ई. के मानकों को 'निर्धारित अधिकतम' के रूप में मानकर किए जा रहे हैं, विशेष रूप से शिक्षक भर्ती और तैनाती के मामले में (जहाँ कुल औसत पी.टी.आर. आर.टी.ई. के मानकों के पालन का मानदण्ड बन जाए)।

8. 'राज्य एक समुचित आयु वर्ग तक आर.टी.ई. का विस्तार करने का प्रयास करेंगे ताकि माध्यमिक स्तर की शिक्षा को समाविष्ट किया जा सके' (पृ.20)।

विचार-विमर्श

वैसे तो यह बहुत अच्छा कदम है लेकिन प्रस्तावित विस्तार पूर्व-विद्यालय शिक्षा और माध्यमिक स्तर की शिक्षा दोनों के लिए होना चाहिए और इसे आर.टी.ई. में संशोधन करके अनिवार्य और कानूनन बाध्यकारी बनाना चाहिए (केवल प्रयास मात्र नहीं)।

9. शिक्षक विकास और प्रबन्धन (पृ.28-30)

विचार-विमर्श

कुल मिलाकर ये सुझाव सकारात्मक लगते हैं। तो भी नीति को वर्तमान असंगतियों के बारे में स्पष्ट रूप से ध्यान देना चाहिए और उनका समाधान करना चाहिए। उदाहरण के लिए शिक्षक-योग्यता के नियमन की बात है। शिक्षा की गुणवत्ता के संरक्षण और विद्यार्थियों के हितों की सुरक्षा के इरादे से सरकार ने कक्षा 1-8 के शिक्षकों की नियुक्ति की पात्रता के लिए न्यूनतम योग्यता मानदण्ड निर्धारित करने का अधिकार राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद (एन.सी.ई.टी.) को दिया है। इन मानकों की अधिसूचना यह सुनिश्चित करने के लिए की जाती है कि शिक्षकों और शिक्षण मानकों की न्यूनतम गुणवत्ता का पालन अनिवार्य है। एन.सी.ई.टी. निजी और सरकारी दोनों प्रकार के स्कूलों के लिए शिक्षक योग्यता के मानकों को विनियमित करती है। लेकिन जब शिक्षक योग्यता के मानकों के 'सरकार के भीतर के नियमन' की जाँच करते हैं तो एक अलग चित्र उभरकर सामने आता है। आर.टी.ई. अधिनियम राज्य सरकारों को अपने राज्यों में शिक्षक प्रशिक्षण की सुविधाओं की अनुपस्थिति के कारण योग्य शिक्षकों की भर्ती के प्रावधान से छूट प्राप्त करने की अनुमति देता है। एक बार मिलने वाली यह छूट राज्यों को एन.सी.ई.टी. द्वारा निर्धारित शिक्षक योग्यता में ढील देने की अनुमति देती है लेकिन पाँच साल से अधिक के लिए नहीं। यद्यपि इस छूट का लाभ लेने वाले अधिकांश राज्यों के लिए यह विस्तार अवधि समाप्त हो गई है, लेकिन शिक्षक योग्यता मानकों का पालन नहीं किया जा रहा है। उदाहरण के लिए राज्य सरकारों की खराब शिक्षक-शैक्षिक सुविधाएँ होने के सरोकारों और अयोग्य शिक्षकों को नियुक्त करने के उनके निर्णयों को बिना किसी मंजूरी के समायोजित किया जाता है।

इस प्रकार 'सरकार के भीतर विनियमन' एन.सी.ई.टी. के लिए एक चुनौती बनी हुई है जो सरकार को विनियमित करने में असमर्थ है, जिससे शिक्षा के बड़े सार्वजनिक उद्देश्य को बनाए रखने का इसका इरादा कमजोर पड़ रहा है।

10. 'स्वीकृत पदों के विरुद्ध योग्य शिक्षकों को लगाकर संविदा शिक्षकों को धीरे-धीरे हटाया जाएगा' (पृ.29)।

विचार-विमर्श

कई राज्यों में शिक्षक-यूनियनों द्वारा समान कार्य के लिए समान वेतन के सिद्धान्त पर संविदा शिक्षकों की नियुक्ति को चुनौती दी गई है। गोविन्दा और जोसेफिन (2004) इस बात पर चर्चा करते हैं कि संविदागत पदों पर रहना किस प्रकार से शिक्षकों के बीच असन्तोष को बढ़ाता है, जिसका उनके कार्य पर प्रतिकूल प्रभाव पड़ सकता है। संविदागत नियुक्तियों को समाप्त करने के लिए केन्द्र सरकार ने एक ऐसे मामले में सकारात्मक नुस्खा बनाया है जिसे आमतौर पर राज्य सरकारों द्वारा निर्धारित किया जाता है।

11. स्कूल आकलन और अभिशासन (पृ.32-33)

विचार-विमर्श

सामुदायिक भागीदारी और माता-पिता की भागीदारी के माध्यम से नीचे से ऊपर के दृष्टिकोण वाली जवाबदेही प्रक्रिया पर जोर देना प्रशंसनीय है। तथापि वर्तमान शोध से पता चलता

है कि अगर जवाबदेही के ऊपर से नीचे वाले दृष्टिकोण को बेहतर बनाना है तो इसे मौजूदा संस्थागत प्रणाली की क्षमता को मजबूत बनाने के साथ में चलना चाहिए। यह उन अध्ययनों के निष्कर्षों के साथ मेल खाता है जो यह दिखाते हैं कि सामाजिक लेखा परीक्षण (और अन्य नीचे से ऊपर के दृष्टिकोण वाली जवाबदेही प्रक्रियाएँ) वांछित हद तक प्रभावी नहीं होते जब तक कि वह ऐसी अनुक्रियाशील नौकरशाही के अनुरूप न हो जो संस्थागत प्रणाली को जवाबदेह मानने के लिए तैयार है। इसी प्रकार स्थानीय निकायों को समय पर धन मुहैया कराने के आन्तरिक तंत्र पर जोर देने की आवश्यकता है (see, policy briefs of Accountability Initiative on this)।

इस उद्देश्य के सन्दर्भ में कि 'राज्य एस.एम.सी. के प्रशिक्षण हेतु आवंटन को बढ़ाने का प्रयास करेंगे और सुनिश्चित करेंगे कि स्कूल विकास योजनाओं (एस.डी.पी.) के प्रभावी कार्यान्वयन हेतु स्कूलों को उनके अनुदान समय पर प्राप्त हों। एस.डी.पी.को जिला स्तर पर बजट और योजना प्रक्रिया से जोड़ा जाएगा' (पृ.43)। इसके लिए मूलभूत पुनरीक्षण की आवश्यकता होगी कि एस.एस.ए. के लिए वार्षिक कार्य योजना और बजट (ए.डब्लू.पी.एवं बी.) का अभ्यास कैसे किया जाता है, जो केन्द्रीयकृत मानदण्डों के साथ ऊपर से नीचे के दृष्टिकोण नमूने (टॉप-डाउन टेम्प्लेट) पर संचालित प्रक्रिया है और जो वास्तव में स्थानीय-विशिष्ट नीचे से ऊपर (बॉटम-अप) वाली योजना का अवसर नहीं देते।

12. 'सरकार शिक्षा के क्षेत्र में निवेश को जी.डी.पी. के कम-से-कम 6% तक पहुँचाने के लिए प्राथमिकता के आधार पर कदम उठाएगी' (पृ.55)।

विचार-विमर्श

यह कोठारी आयोग की सिफारिश (1964-66) और सभी राष्ट्रीय नीति प्रावधानों (1968, 1986, 1992) में मान्यता प्राप्त एक दीर्घकालिक आवश्यकता और प्रतिबद्धता रही है। "कम से कम" और "प्राथमिक" जैसे वाक्यांशों का प्रयोग अच्छा है।

यदि रूपरेखा पर इनपुट के इस नोट को टी.आर.एस. सुब्रह्मण्यम समिति की रिपोर्ट के आधार पर मानव संसाधन विकास मंत्रालय द्वारा तैयार की गई नई शिक्षा राष्ट्रीय नीति के लिए 'इनपुट' के रूप में कार्य करना है, जिसे जल्द ही तैयार किया जाएगा, तो उसमें दिए गए मुख्य प्रस्तावों की समीक्षा करना इस दृष्टि से महत्वपूर्ण होगा कि समकालीन समय में शिक्षा के प्रमुख सरोकारों जैसे पहुँच, साम्यता, गुणवत्ता, वहन सामर्थ्य और जवाबदेही में वे कैसे योगदान करते हैं।

ध्यान दें

सभी पृष्ठ संख्याएँ Some Inputs for Draft National Education Policy 2016 की हैं, जब तक कि उन्हें अलग से सन्दर्भित न किया गया हो।

References :

1. Dyer, C. 2013. Does mobility have to mean being hard to reach? Mobile pastoralists and education's 'terms of inclusion'. *Compare*, 43(5): 601-621.
2. Garg, N. 2011. *Low Cost Private Education in India: Challenges and Way Forward*. Dissertation, MIT Sloan School of Management.
3. Govinda, R. and M. Bandyopadhyay. 2011. Access to Elementary Education in India: Analytical Overview. In R. Govinda (ed.) *Who Goes to School? Exploring Exclusion in Indian Education*, pp. 1-86. New Delhi: Oxford University Press.
4. Govinda, R., & Josephine, Y. (2004). *Parateachers in India–A Review (Draft)*. New Delhi: NIEPA,
5. Mehendale, A. 2014. The Question of" Quality" in Education: Does the RTE Act Provide an Answer? Special Issue: Right to Education. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2): 87-103.
6. MHRD. 2016. *Some Inputs for Draft National Education Policy 2016*. New Delhi: Government of India. URL: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/nep/Inputs_Draft_NEP_2016.pdf
7. SSA. 2011. *Sarva Shiksha Abhiyan. Framework For Implementation Based on the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009.* Government of India: Ministry of Human Resource and Development.
8. Srivastava, P., C. Noronha, C., and S. Fennell. (2013). *Private sector study: Sarva Shiksha Abhiyan*. Report submitted to DFID (India).

अर्चना मेहेंदले टाटा इंस्टीट्यूट ऑफ सोशल साइंसेज, मुंबई के सेंटर फॉर एजुकेशन इनोवेशन एण्ड एक्शन रिसर्च में प्रोफेसर हैं उनसे archana.mehendale@tiss.edu पर सम्पर्क किया जा सकता है।

राहुल मुखोपाध्याय अज़ीम प्रेमजी विश्वविद्यालय, बेंगलूरु में फैकल्टी के सदस्य हैं। उनकी शोध की रुचियाँ शिक्षा के समाजशास्त्र, शिक्षा नीति तथा संगठनों के समाजशास्त्र के क्षेत्र में हैं। उनसे rahul.mukhopadhyay@apu.edu.in पर सम्पर्क किया जा सकता है।

अनुवाद : नलिनी रावल